

# 大学と教育学教養

小 峰 総 一 郎

## I 問題の所在

筆者はこの一年（1980年度）、教職課程必修科目「教育原理」と、同、選択科目「教育史」とを担当した。これらの科目はいずれも、「教育職員免許法」第5条に定められた「教職に関する専門科目」に当たるものであり、その履修が教員免許状取得の条件の一つとなっている。言うまでもなく、戦後の教員養成制度は「大学における教員養成」を原則とし、教員免許状取得<sup>(1)</sup>を希望する学生は、大学の定める当該科目の単位を修得することが義務づけられている。この限りで、教職科目の履修は学生本人の自由意志に任されており、教職課程は、必ずしも大学教育の本質的構成部分ではない。しかし現実には教職科目を履修する学生は相当数にのぼり<sup>(2)</sup>、しかもこの傾向はますます増大することが予想される。過半に上る学生が、一定の学問領域を大学において修得し、自身の教養の一部としているという事実のもつ意味は大きい。

しかしながら、教育学教養の中心をなすと考えられる科目「教育原理」に限っても、その科目像の一致は現在のところ、得られてはいない。担当者は、一方の極に「教師としての実践的技術・知識の教授」を置き、他方に「教育の学的認識」を置き、いずれか一方に近い部分に身を置いて、自身の教育原理像を求め、模索している。<sup>(3)</sup> このことは、大学における教員養成部門の占める位置自体の含む問題性に起因している。

「教員養成」をごく限定的にとらえれば、大学以前の教育段階の実践者養成である。従ってそこでなされる「教育」は、実践を志向した知識・技術に限定されざるを得ない。

しかし教職は教育活動を通して、次代の国民の主体形成にあずかる高度の専門職であるが故に、教師の育成にはとり分け大学教育——学問を媒介とした主体形成——が望ましい<sup>(4)</sup>。「学校教育法」は「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」（第52条）とその目的を定め、「学」と「術」との結合体としての大学の性格を述べている。従って大学での教養は、広い普遍的教養と、それらを統合する軸としての専門的教養<sup>(5)</sup>とから成り、かかる学問的共同体の自由の中に、教師プロフェッションの養成も構想された<sup>(6)</sup>。「大学における教員養成」の理念は、先ず「大学における」教員養成であって、その逆ではない<sup>(7)</sup>。かかる意味合いからすれば、教職課程は、大学の専門課程と並ぶ一の専門的教養の課程に属すると考えられる<sup>(8)</sup>。その際「専門」をいかなる意味合いで捉えるかによって、なされる教育学教育の内容と構成は、大きく異なってくる。「実践」か「学問」か——。大学の教員養成部門<sup>(9)</sup>はいま、厳しい選択の前に立たされているといっていよい。

ここに、教育学教養の内実を、大学教育のあり方と関わらせて問題にせざるを得ない現実的基盤がある。本稿はそこで、大学における教育学教養のあり方を、次のような視点から検討する。

- (1) 大学と教養。大学の理念と、今日の変化した状況の下で、大学での教養の形成はどうあったらよいか。
- (2) 教師と教育学教養。教師にとって必要で、大学がなしうる教育学教養はありうるか。また、それは市民的な教育学教養とどう重なり、また異なるか。
- (3) 教育原理像。教育原理の求める内容と構成。また、それらは学生の認識とどのような接点をもちうるか。

そのさい、私立大学の教員養成部門（教職課程）の「教育原理」科目に限定して問題を展開する<sup>(10)</sup>。

## Ⅱ 大学と教養

「大学の課題は学問である。ただし学問の研究と教授とは、真理の啓示としての、精神的生の教養<sup>ビルドアップ</sup>に奉仕する」とカール・ヤスパースは、ドイツ大学の根本精神の復活を託した書『大学の理念』の中で述べている。<sup>(11)</sup> 近代の科学的教養の波がドイツ大学を襲い、かつての人文的教養理想の、そして、ひいてはそれを核とするドイツ大学自体の理念崩壊ののちに、再び大学を意味あるものにするためには、ドイツ大学の「最もよき伝統」に立ち帰ることが構想された。ヤスパースはその核を、大学を圍繞する「精神的な生<sup>レーベン</sup>」に求めた。この精神的な生が顕現したもの、それが、個々の人間に具わってゆく教養 **Bildung** である。ヤスパースの教養理念を、今日、そのままの形で、日本の大学に引きうつすわけにはいかないが、学問の肥大化、専門分化、就学者の大量化、それに伴う大学の機能変化、目的の多様化等々を前にして、再び大学と大学教育を意味あらしめようとするとき彼の教養理念の示唆するものの多いことが知られる。ここでは、ヤスパースの教養概念に、大学再興の鍵を求めつつ論を展開することにした。

そもそも「教養」なる語が、自覚的にとらえられ始めたのは、盛期ギリシア社会であった。養育（トロプフェー）とは区別されて教養（パイディア）が使われるとき、それはポリス市民の共通に目ざすべき人間理想としてとらえられていたのである。<sup>(12)</sup> パイディアは元来は、理想へ向かう、意識的な人間形成過程の総体を指すことばであったが、のちにそれは教養の内実、つまり、修養を通して身に備わるべき実体——英雄作品等にあらわれる徳<sup>アレテー</sup>を、意味するようになった。初期英雄物語に表現される、戦士としての美善<sup>カロカガトス</sup>、農民の正義と労働の倫理、それらを経由してポリス市民としての正義の倫理が析出されてくるのは、イエーガーが述べるところであるが<sup>(13)</sup>、このようにして形成された教養理想は、陶冶材の中に含みこまれていると考えられた。したがって、アリストテレスのいう「感覚からの精神の自由」は、これら陶冶材に通じることによって実現できると考えられたのである。こうして、初期文学作品から次第に、弁論的陶冶材が抽出さ

れ、ローマ時代に至り、キケロ、クインティリアヌスらを経由しながら、人間精神を解放するための学芸（<sup>アルテース リーベラーレース</sup>artēs liberales）が確定されてくる。この定型化した「ラテン七自由科」（septem artes liberales）が、ルネサンスの人文主義陶冶形式と結びつき、近世いっばんの「教養」となった。こうした後史については詳述するまでもないが、教養をいま問題にするにあたり、教養概念の成立の時点にまで逆上ってとくに記憶しておかなければならない点は、以下の諸点であろう。

- (1) 教養「教科」は、一つの教養理想の実体的反映である。従って、教科は教養理想を前提とし、これと不可分である。教養理想のないところに教養諸科は意味をなさない。
- (2) 教養諸科の成立にあっては、徳の陶冶可能性が前提される。<sup>アレテー</sup>徳は「魂の鍛練」としての教育が成立する。<sup>(14)</sup>
- (3) 教養とは、「あれや・これや」の知識の集積を意味しない。事柄を貫く普遍的な原則と見地とを獲得し、ことがらにあたって正当な判断と、行動の指針とを身につけることである。<sup>(15)</sup>

ヤスパースは教養を「第二の天性」と性格づける。それは、一定の歴史的<sup>ブレーゲン</sup>理想にしたがって成型された「教養ある人間」の「考え方、価値判断、話し方、技能などの全体」が、本来の自然に付加され、それらが一体となって自己支配の形式をなしているからである。教養はその限りでビルドゥンクの状態（結果）であると同時にその作用（或いは過程）をも含みこむ概念である。結論を先取りするようであるが、教養を論ずるのに不可欠な視点はこの、教養の実践過程である。実践過程と切り離された教養論は教養の結果にすぎないのであって、普遍性の本質とは異なる。しかし教養が実践過程から切り離され、そしてその非実践的性格をのみ「品位」ととらえる教養理解の成立したのも理由のないことではない。それは、国民の共通教養の成立基盤の脆弱さによる。西欧の場合、イギリス、フランスに比してドイツで「教養ある者と教養なき者とのカスト的対立」が生まれたのも、国民の共通教養の担い手たるべき近代社会の、自由な個としての市

民の成熟が遅れた点に求められるであろう。<sup>(16)</sup> ために、〈近代〉を経由しない「精神貴族主義」がドイツ的教養理解となり、それが日本の大正教養主義、ひいては現代の教養観にも色濃く影を落としている。こうした〈教養による国民の分裂〉を克服してゆく道は、まず〈教養そのものの分裂〉を克服してゆく中で行なわれてゆくであろう。この問題は畢竟、「学問の実践性の問題」（勝田守一）に帰着する。<sup>(17)</sup>

さて、このような自己支配の形式としての教養は、大学でいかに形成されるのか——大学における教養の構造とその成立を支える条件とは何か——。ヤスパーズは、大学に一つの教養が成立するとするならば、それは「学問的教養」wissenschaftliche Bildung に尽きるとし、それは(1) 学問性一般の態度と (2) その教養の前面に立つ専門科学の内実とによって規定されるととらえる。<sup>(18)</sup>

#### (1) 学問性の態度

対象に対して、公平に、理性の求める形式に則ってのみ処することのできる態度。その意味でこれは「専門的知識・技能」をこえる「理性への教養」<sup>(19)</sup>である。対象（学問）が一の即物性であるとするならば、それに立ち向かう主体は、いっさいのとりわれ——「経験」「盲目」「狂信」すなわち「自己流の評価」——からまぬかれ、理性の命ずるままに対決できること——「対象への没頭」「慎重な考量」「諸々の可能性の探索」「自己批判」——が要求される。「理性のなかで一切の行き方を試み、精神の運動を全面的に行なおうとする態度の形成としての教養こそが、人間に最も広い空間を開いてくれるのである。」<sup>(20)</sup>

このヤスパーズの学問性に対する態度は、大学的職業（すなわち、大学を経て就く一個の専門職——医者、教師、行政官、司法官、牧師、建築家など——）にたずさわる者の共通に具備すべき教養なのである。大学の引き受ける課題（研究、教授、教養）に照らすとき、学問性の態度の形成こそ、大学の担うべき最高の義務なのである。

「学問的把握と認識作用との胚芽を植付けること、ならびに認識可能なものの全体へと方向を与えること、この二つの契機こそは、大学が凡ゆ

る精神的職業に対して与えるべき基礎である。』<sup>(21)</sup>  
したがって学問性の態度すなわち、対象に向かう<sup>せいちよく</sup>正直さの求める方法は、  
純粹に研究者の方法である。

「精神的職業を遂行する者は、彼の思考法に関しては、ことがらと交渉する一人の研究者なのである。研究者というのは、いつも認識作用の運動のなかにあって、理念から全体を志向している人のことである。したがって、研究的態度に関与せしめることが、実務のための科学における唯一の正しい教育なのである。』<sup>(22)</sup>

この方法から導かれる教育形式が、「ソクラテス的教育」と称される、「教師と生徒が、意味のうえで平等の水準に立」ち、両者の〈自由〉に媒介され、「自分を実現しつつ、無限な過程をとおって自分へ立返る」<sup>(23)</sup>方法である。「スコラ的教育」「マイスター的教育」にも増して「ソクラテス的教育」が、大学で行なわれるべき唯一の正しい方法であるのは、何よりも学生を成熟した、十分な自己責任をもった主体ととらえるところに拠る。<sup>(24)</sup>  
この学生が、大学の空気の中で、個人の自己教育によって得られる高度の〈善さ〉、それが〈自由〉なのである。従ってヤスパースの大学理念の中で、〈自由〉は、二重の意味で用いられていることに気づく。すなわち、彼のいう〈自由〉は、個人の教養形成の与件である大学の教育関係（師弟関係、交友関係、<sup>ユムニカツイオン</sup>交渉いっばん）を圍繞する陶冶空間であると同時に、そうした〈自由〉を主体化、内面化し、「研究と究明への徹底的な意志にとりつかれた」<sup>フマニタス</sup>人間性——それは「根拠に耳をかたむけること、理解すること、全ての他人の立場に立って一緒に考えること、<sup>せいちよく</sup>正直さ、生活の規律と一貫性」<sup>(25)</sup>とから成る——をも意味するのである。かかる〈自由〉を獲得すること、それが、「大学における教養」といわれるさいの内実を示しているのである。

そしてこの、高められた意味での〈自由〉は、大学における精神的生への主体的〈参加〉を通じて実現されると述べる点が、ヤスパースの大学論を貫いている特徴のように思われる。この主体的〈参加〉は、研究者同士、教師と生徒、生徒同士、ならびに全ての人々同士の間で行なわれる

ユムニカツイオン

ビルドアップ

〈交渉〉にその基礎をおく。精神的生の教養は、大学生活の中心をなす、この〈交渉〉の上に、学問を媒介として成立するのである。ややもすれば「精神貴族主義」の趣きを催させるその立論が、なお我々を惹きつけて止まぬのは、大学の普遍的理念に、かかる意味での交渉——それは「戦う愛」とも「戦いつつ問いにかける」方法とも表現される——を措えているからである。学問が、「全体の一者へ…接近するため、無制限に自分を（他者へ—訳者）関係づける」という課題を果たしていくためには、① 諸科学の事物領域相互の間におけると同時に ② 学問的・人格的生活においても、〈交渉〉を要求する。大学が、「全科学の統一」であるとともに、「教師と生徒の共同体」であるためには、かかる〈交渉〉の存在が前提とされなければならないのである。

「大学における教育は、内実に充ちた仕事への陶冶の過程である。ただしこの陶冶は、大学で営まれる精神的生活への参加をつうじて行なわれる。この陶冶はそれだけを引放すことのできない課題である。であるから、“研究と教授の結合”という原則とならんで“研究・教授と陶冶過程との結合”が大学の第二の原則である。」<sup>(26)</sup>

## (2) 専門科学

ヤスパースにあって専門科学は、学問的教養いっぽんに、一定の性格を付与しながら、それを規定・統合する機能としてとらえられている。

「専門教育とよばれるものは、教養そのものであるよりも、むしろ単に教養の一契機であるにすぎない。専門教養とは、特殊な知識技能を要求する特定の職業に必要な練達性をよく身につけているということである。」<sup>(27)</sup>

大学の専門科学のうちで、精神科学の陶冶価値が、「人間的過去の受容、伝統への参加、人間的可能性の広さについての知識等による内からの充実」であるのに対し、自然科学の陶冶価値は、むしろ内実そのものより「結果の得たれた道（即ち方法）」に求められる。精神科学的フマニズムと自然科学的リアリズムとをつなぐ教養理想は、今日なお成立してはいない

けれども、両者はともに、諸学問の宇宙に有意味な方向づけを行なうものである。大学が専門学校の寄せ集めでなく、一つの全体（ユニヴェルシタス）である所以は、或る種の〈全体に対する関係〉を学問的生気として有しているからにほかならない。

「だからこそ、学生を、彼の特殊科学にひそむこの全体の理念によって、また認識作用の全体の理念によって充たすことが、大学の意味なのである。」<sup>(28)</sup>

さて、以上述べてきたヤスバースの大学論は、今日の「変化した」大学の下で、いかなる普遍性と妥当性をもちうるであろうか。このことはまた「変化」の内実自体を問うことにもなるであろう。

戦後日本の大学にみられる最も明瞭な変化は、大学就学者の大量化<sup>(29)</sup>であり、この量的増大が同時に、大学自体の変化（実態と理念における）をひきおこした。戦後大学改革の特徴は、以下の諸点に要約される。

- (1) 制度的には、大学・高等学校・専門学校・教員養成諸学校など、いくつかの系統に分かれ、水準も異なっていた諸機関を単一の「大学」へと再編成した。
- (2) 内容的には、一般教育の導入によるカリキュラムのリベラリゼーション、専門教育の平準化、および研究機能の充実をめざした。
- (3) 理念的には、これら三つの機能の統一的遂行を志向すると共に、戦戦における「国家ノ須要ニ応スル」研究教育機関から、より多くの青年に開放された、国民のための教育と研究の機関へと変革することを意図した。<sup>(30)</sup>

しかし、今日の大学の目的・機能・制度・構造の変化—いわゆる「大衆化」<sup>(31)</sup>—は、上に述べた大学側の改革によってもたらされたのではなく、大学入学を希望する学生、国民の側、ひいては社会の側で起こった変化に因っている。大学側の変化は、こうした外部社会の変化に後追い的に対応して起こった変化である。してみると、大学の機能の変化に直接結びつく理念、目的変化の真の原因は、学生を通して働きかける社会の側の要求<sup>(32)</sup>、



さらには学問生産の社会的構造自体に求められる<sup>(33)</sup>のであって、これらへの考察抜きには、制度としての大学をとらえ切れないであろう。しかし、それは本稿の枠を超える。

結論を述べよう。大学は今日、多様な目的と機能を担ってはいるが、それでもなお、それら諸機能を統合する軸は、学問研究である。そして、学問研究の方法そのものを經由して、事柄を正当に判断し、正しい対処の仕方を身につけること——つまり学問を媒介とした実践的知性の獲得が現代的状況のもとでの大学教養である。大学の「大衆化」の中に、なお大学が大学たろうとするならば、高められた意味での教養の形成を、その課題とすべきであろう。この意味でたとえば、戸坂潤の教養論の立論は、大学教養の形成に一つの理論的示唆を与えて呉れる。戸坂の「科学的精神」は、次のように、〈教養〉と接続する。

「科学的精神は一つの人間的教養の問題であり、人類の素質の問題だ。…科学的精神の教育こそが科学教育の目標でなければならぬ。…事物そのものは歴史的に転化して来たし、又転化しつつある。之を因果的に説明し、之に合理的な根拠を与え、之を検証し、そして之を初めて實際的に（実地に実践的に）解釈する精神のことである。…教養や常識は、この精神の存在に基いて初めて成り立つことが出来る。」<sup>(34)</sup>

大学が、それ以前の教育機関と接続した高等教育機関としての性格は、今日、また将来、ますます強まってゆくであろうが、「高等学校までの普通教育の基礎のうえに科学的研究の方法そのもの、真理への多様な方法を学び」<sup>(35)</sup> 学問に媒介された実践的知性の獲得＝現代的意味での教養の形成が、大学の揺るぎなき課題であろう。従って大学は基礎学を中心とした教養形成をその課題とすべきなのであり、これが将来の特殊的職業にむけても、真のちからたりうる。再度ヤスパースに立ち帰る。

「大学では、諸々の職業に対する専門的訓練がおこなわれる。これらの職業は、その理念が人間によって実現され、学問性をその基礎とする職業である。それらの職業の基礎には、専門的な職業陶冶をはじめるまえに研究と方法へ学生を手引きする陶冶が必要である。それらの特殊的職

業に対する最上の陶冶は、完結した知識の習得ではなくて、学問的思考への修練、科学的思考への諸器官の発展である。それによってこそ、生涯をつうじて後々まで精神的学問的陶冶を完成してゆくことが可能になる。大学は職業陶冶に対して、つねにただ基礎を与えることができるだけで、その仕上げは実地で行われるのである。大学では、実地での完成のために、最良の条件がつくられなければならない。…大事なのは、学習内容を持っているということではなくて、判断力である。知識ではなくて、自分の創意によって必要な知識を創造する能力、ものごとを諸々の観点のもとで思考的につかみ、また問うことのできる能力こそが、ちからになるのである。ところでこのような能力は、知識素材の習得によって得られるものでなく、生きた研究との接触によって得られるのである。」<sup>(36)</sup>

大学での教養が、創造的な知性たらしとするならば、次に、実践と基礎との関係が考察されなければならない。

### Ⅲ 教師と教育学教養

教師は一人の技術者である。その対象は、もっとも対象化されにくい、時代と社会と文化の作用を一身に引き受け、それぞれが異なった内面をもつ成長途上の子ども・青年である。従って、「この技術は、一般化と同時に特殊化を含んで成立する。だから、教師は『魂の技師』という矛盾的表现をもってしか現わされない技術の主体」<sup>(37)</sup> としてとらえられる。このような教師という職業は、ILO・ユネスコ「教師の地位に関する勧告」(1966年)でも述べられているように、まぎれもなく一つの専門職である。

「教育の仕事は専門職とみなされるものとする。教育の仕事は、きびしい不断の研究を通じて獲得され、かつ、維持される専門的知識および特別の技能を教員に要求する公共の役務の一形態であり、また、教員が受け持つ児童・生徒の教育および福祉に対する個人および共同の責任感を要求するものである。」(第6条)

かかる教員の専門職性は、高度の学問的教養と、教師としての専門的知識と技術（教育学教養を含む）、そして子ども・青年に対する深い人間的愛情によって支えられていると解すべきである。<sup>(38)</sup> これら三者は、いずれも、教育実践の中でつねに試され、修正され、また、あらたにされてゆく性質のものである。教科書裁判杉本判決でも

「教育は……人間が人間に働きかけ、児童・生徒の可能性を引きだすための高度の精神的活動であって、教育に当たって教師は学問、研究の成果を児童・生徒に理解させ、それにより児童、生徒に事物を知りかつ考える力と創造力を得させるべきものであるから、教師にとって学問の自由が保障されることが不可欠であり、児童、生徒の心身の発達とこれに対する教育効果とを科学的に見きわめ、何よりも児童、生徒に対する深い愛情と豊富な経験をもつことが要請される」

と述べられているとおりである。

かように、教育の技術（実践）自体が、教師の高度の専門性を要求するものであるから、大学での教育学教育<sup>(39)</sup>は、これら高度の専門性と有機的に関わる〈基礎〉を担当すべきである。教員養成が大学——統合された学問の場——で行なわれなければならない理由も、ここにある。

本稿では、教師の専門性を（1）学問的教養、（2）教師としての教育学教養、専門的技術、（3）子ども・青年に対する深い人間的愛情とから成るとした。この区分自体、なお吟味の必要があるが、<sup>(40)</sup> 当面、論の展開をこの前提の上で（2）にかぎって行うこととする。大学が教師の専門性の〈基礎〉たる教育学教養形成を担当することは、あまりにも自明である。が、その内容自体には、批判が多い。その批判は、学習者にとっての批判にかぎってみた場合でも、将来の教師としての仕事をしていくうえでの確たる教育学教養となっていないのではないか、という危惧となって表われており、現に大学での教養が大きな意味をもちえなかったという声も出ている。<sup>(41)</sup> こうした状況のもとで、なお大学の教育学教養たりうるものの性質と構造を探ってみることにする。

大学での教育学教養は、前章でも述べたように、将来の専門的（大学

的) 職業者の共通に具えるべき教養であり, それは学問性いっばんを統括する, 統合の軸としての教養である。そしてこの教育学教養が, 教育の技術(魂にはたらきかける)を意味づけ, 方向づけ, かつ修正させ, あらたにしていく。この教育学教養じしん, 一般性と特殊性, 両様の方向を含んで構造づけられていると考えられる。それらは, (1) 教育学基礎論と (2) そうした教育学が, 教育をどのように意味づけ, 理解するか(教育学の方法の提示)とに分けられるのではないか。

### (1) 教育学基礎論

教育学はどのような学問か——これは「教育」をどのような段階でとらえるかによってかなり異なったものになる。「教育」と総称される概念の中には, 行為あるいは事実としての教育(親が子に対する「しつけ」, 共同体で行なわれる「子育て」, 教師が生徒に行なう「教授」等), 社会的現象としての教育(教育の制度, 行政, 教育内容等), 教育についての反省的考察(教育の思想, 道徳, 倫理等)などがいわば, 未分化に含みこまれている。この「未分化」を, 教育学の学的構成の未成熟と即断するのは当たらない。たしかに, 教育現象を, 細分化した学問的分析の光を当てて, 教育科学を行なうことは必要であり, 現に, 今日の教育学研究はその方向で行なわれている。しかし, すべての教育的関係の原型には, 親が子に対して行なう「しつけ」が位置しているのであり,<sup>(42)</sup> 学問的分析を経由した教育学的認識は, 再び, 実践の場に立ち帰るという性質をもっている。<sup>(43)</sup> したがって教育学は, 各様のレベルで意識される教育についての認識が, 意識的な人間形成に統合されていく学であると特徴づけることができる。<sup>(44)</sup> 教育学教養の基礎には, かかる教育学論が位置している。

従って大学における教育学教養は, まず所与の実践過程の認識から出発し, この実践過程の存立の構造と条件, とを明らかにし, そうした過程の中から教育についての反省的思考を獲得できるようなものになることが求められる。この過程じしん, 一つの実践であって, その方法は研究的方法によるべきである。

### (2) 教育学の方法

「方法とは、全体の構造がその純粋な本質態において組立てられたものの以外のものではない。」<sup>(45)</sup> 教育の事実より発し、理論的認識を経由し、再び実践の場に立ち帰るべき教育学の特性は、教育の認識の方法にも反映されざるを得ない。これは具体的には、教育学の構成あるいは扱うべき領域となって表われる。この問題は次章で述べるので、特に留意すべきと考えられる点についてだけ指摘しておきたい。

まず、教育の現実に対する問題の発見——教育学的問題意識の形成である。今日ほど「教育」のひきおこす問題の深刻さ（量，質において）が増している時代もない。教育の「危機」はいわば構造的なものである。従ってそうした現実に対する素朴な問題意識に注目しながら、この問題のもつ意味と原因を探りつつ解決の方途を見出してゆく。こうした作業を経ながら、教育の普遍的な問題との接続を見出していくことがとくに重要であろう。

また、人間の成長の全過程に配慮しながらも、とり分け学習者の自己形成とかかわることが重要である。自分自身の像を結びかねている学生にとって、「子ども」も、教育の事実、制度、思想も、ひどくよそよそしいものがある。「自分」の問題も含めた人間の自己実現と切り結ぶ教育学を構成することが望まれる。

さらに、上記の点とかかわるが、教育される側（子ども・青年）からの教育学の構成も必要である。子ども研究の方法は、今日切り開かれつつある段階といえるが、<sup>(46)</sup> 子どもの外側から問題に迫るのみでなく、内側から問題に迫る方法論を見出してゆくことが必要であろう。

教員養成における教育学及び教育諸科学の役割について「十分に確信のある考え方が提示されてきたとはいえない」<sup>(47)</sup> 段階とはいえ、十分に問題を展開できぬのに臍を噛む思いであるが、「大学での講義，自主ゼミ等で得た確信が，教師としての自分を支えた」，或いは「学問の基礎が大学の使命である」，更には「大学では技術的なことがら以上に子どもの理解，接し方を」「一人の生徒の全体をつかむことのできる学問を」等々の現場教師からの声<sup>(48)</sup> をきくとき，教育学教養は，何よりも子どもと教育を奥

深いところでとらえる〈基礎学〉たるべきであるとの確信を抱く。

最後に、教師のための教育学教養と市民的な教育学教養との関係について。一般的には、教職に就く与否とにかかわらず、将来の父、母、あるいは市民の一人として、一定程度の教育学教養を身につけることは必要である。<sup>(49)</sup> とり分け、学校をめぐる問題のみならず、親子関係、家庭の人間関係をめぐっても、深刻な事態に立ち至っている現代の教育状況を考えるとき、その必要性は、ますます大きいといえる。しかし、市民的教育学教養は、教師のための教育学教養と同じである必要はないであろう。<sup>(50)</sup>

#### Ⅳ 教育原理像をめぐる

以上に述べてきた教育学教養をめぐる理論的検討に対して、本章では、実践をもとにして、教育学教養像の検討を行なうことにする。素材は、昨年度筆者の担当科目「教育原理」である。

##### (1) 目 的

筆者は、さきに述べたように、現行「教育原理」が、教員養成を主たる目的としながら、大学における教育学教養形成に深くかかわっているとの認識から、この科目での展開全体をとおして、学習者の現代の教育についての問題関心に注目しながら、教育の原理的把握を行なうことを試みた。開講にあたって目的としたことは、次のようなものである。

今日の日本は、世界にも稀な教育“爆発”の時代であり、国民の教育機会は、かつてその例を見ぬほどに高まったといえる。

しかし他面でまた、今日ほど教育が引きおこす問題——たとえば非行、ノイローゼ、家庭内暴力、受験競争など——の深刻さ（量、質において）が増している時代もない。教育が人間の幸福を増すのではなく、逆に教育によって人間がスポイルされているという状況も、今日の教育状況の一側面である。

本講義では、このような視点から、人類にとっての教育の成立、そのあり方、その歴史的展開をとおして「教育とは何か」という普遍的問いに対する解答を見出してゆこうとする。

教職を目指す与否にかかわらず，現代の教育に対する見方，考え方を身につけてゆこうとする。（講義要綱）

(2) 構成と内容

序章 現代の教育

1 現代の教育

レポート「現代の教育問題とは何か」

2 現代の青年

3 現代学校論

I 章 教育の原型

1 人間の子育て

2 人間への過程

3 文字文化の成立と学校の発生

4 まとめ

教育思想(1) デューイ『民主主義と教育』

II 章 職業と教育

1 日本の一人前——農民——

レポート「一人前とは何か」

2 ヨーロッパの一人前——職人——

3 職業と倫理

4 まとめ

教育思想(2) ロック『教育に関する考察』

夏季レポート

「私の教育学——〇〇〇をめぐって——」

III 章 家庭・地域・学校

1 家庭

2 地域

3 学校

4 まとめ

教育思想(3) ペスタロッチ『隠者の夕暮』

## Ⅳ章 子ども・青年と教育

- 1 子どもの発見
- 2 青年
- 3 子どもの文化と教育
- 4 まとめ

教育思想(4) ルソー『エミール』

## Ⅴ章 教育の技術

- 1 教育内容と文化
- 2 学習指導と生活指導
- 3 教師
- 4 まとめ

教育思想(5) コメニウス『大教授学』

## 終章 教育と教育学

構成は、学部・学科によって若干変更はあるものの、おおむね以上のものである。(なお担当は5クラス。受講者は1クラスのみ50名程度、残り4クラスは150名程度である)

各章の内容と展開について簡単に述べてみよう。

序章。講義を始めるにあたって、自分たちの前におかれている様々の教育「問題」を見つめてみることにした。時事的な問題を新聞記事からプリント。第1回は「密室の母子」から母子相姦と「母原病」をとりあげる。こののち、自分の考える教育問題についてレポート。第2回は現代青年論。とくにモラトリウム化している若者をめぐって。第3回は埼玉・上福岡市の中学生自殺事件をとりあげ、地域と学校との含む問題を扱う。

レポートから読みとる限り、自分たちの受けてきた教育への告発調のものが多く、問題がどういった構造と性質のものであるかに言い及んだものは少なかった。教職志望者が多いせいか「金八先生」への共感はかなり多い。

Ⅰ章。すべての生物に子育ては存在しており、子育てはその種を維持す



るのに不可欠の営みであること。しかし種の維持と個体（母親）の維持は本来的に対立する関係であるが、人間はこの対立的関係を、子を少なく生んで手厚く育てることによって克服してきた。

人間の進化と、体機能の発達、文化の創造。

そして人間文化の伝達形式（学校）が、文字の出現を介して成立すること。

「教育思想」は、各章の内容に部分的に対応させながら、著者の思想と主著の内容紹介を、プリントを用いて行なう。デューイ『民主主義と教育』の「生活の必要としての教育」に、講義内容との接点を見出す。

Ⅱ章。人間の社会的育成を〈一人前〉に即しながら問題にする。学校教育が普及する以前の民衆の教育様式は、閉じられた社会集団の中での、一つの労働能力の育成であったこと。及び、職業と教育との関係。レポートは〈一人前〉の条件を考察することを求めたのであるが、歴史的・社会科学的にとらえる視点の弱いことを知らされた。

ロックのしつけ論に、ピューリタニズムの倫理を読み、職業人を内面から規制するはたらきに注目して、彼の教育の立論を紹介する。

夏季レポート。半期の学習の中から、自分の「問題」を発見し、それについて、文献を読み一定の結論を導く。半数近くは問題を真険に受けとめそのうちには力作も少なくなかった。

Ⅲ章。特殊近代的な制度である学校の機能と役割を、家庭、地域の教育機能との関係から考察。子どもの社会化機能の、それぞれにおけるあらわれ。及び、近年の社会変化と家族、地域の構造、機能変化。

ペスタロッチの初期は、古い家父長制家族を理想とし、後期はそれが次第に転換してゆくことに注目しながら、彼の家庭、地域社会との教育関係についての立論に、Ⅲ章との接点を見出す。

Ⅳ章。教育される側の子ども・青年についての考察。大人（社会）は彼らを、どう見、どう取り扱ってきたか。近代の「子どもの発見」の構造。青年期の発見と青年期教育の課題。日本における「子どもの発見」。

ルソー『エミール』が子どもの発見の書であり、同時に、青年の発見の

書であったことは疑いない。しかし、「人間」と「市民」との対立は、ルソーの中で解決しえない問題となる。

V章。教育の技術的過程としての側面。教育の技術成立のための条件。学校における教授の構造。教師の資質と専門性、その養成。

コメニウスのたぐいまれな教育生産力視点。人間形成の技術の、機械モデル援用による構想。近代科学の方法論を用いての、祖国、人類救済への展望。

終章。教育の学的構成。その実践過程への帰還の意味。教育学教養。

### (3) 考 察

ここで構成上の問題を考えてみる。現在の時点で考えさせられるのは、やはり、こうした内容が「教職の専門性に寄与しうる教育学教育」にふさわしいかどうか、である。教育学の基礎的教養としての

教育の歴史的・社会的性格

子どもの成長発達に関する科学的基礎

教授学習を中核とする教育実践とその理論<sup>(51)</sup>

とどう有機的にかかわっているかは、なお検討の余地があるように思われる。

また、教育原理（又は教育学）のおおすべき領域として指摘されている

教育本質論（人間と学習，社会と教育）

教育学（理論・思想）論

教育制度論（大学教育論，就学前教育論）

児童・生徒論（心身障害児教育論を含む）

教師論

教育内容・方法論

社会教育論

教育時事問題（戦後教育史）

教育研究法<sup>(52)</sup>

との比較検討も必要である。この点に関していえば、限られた条件の中で、

教育学教養形成を行なうには、かなり思い切った内容の統合と、問題史的構成たらざるをえないように思われる。

また、学生との問題意識の共有、および教育学的問題意識の形成という目的に照らして考えてみると、残念ながら、〈交渉〉の機会がごく限られているので、構成、内容の陶冶価値に注目し、講義を内的に高めていく以外に王道はないように思われる。

最後に、夏季レポートについて触れたい。夏季レポートは、自分なりの問題意識を理論化し、それを解明する、一つの教育学実践として学生に課したものであるが、幾篇かの力作は、現代の教育の最も基本的な問題にふれるものであった。講義でそれらを還元された学生もそうであろうが、筆者もまた大いなる感動と啓発を受けた。

たとえば次の作品である。この研究は、日本の家庭での〈しつけ〉がきわめて情緒的であるのは、子どもの取り扱いが、〈個〉としての独立心を育てようとするものではないところに起因するものであって、その真の原因は、日本社会、日本文化の構造自体に求められることを、<sup>(53)</sup> 日本とアメリカの家族の比較研究をとおして明らかにしようとしたものである。

私の教育学—家庭をめぐって—

H. S.

## I

学校と家庭は、ある種の教育の場であり、双方を切り離して考えることはできない。教育機関としての学校は、特に現代では、家庭と一体化した、いわゆる、教育システムを形成し、一つの地域共同体とみなすことができるようになっている。従って、今日の教育における問題は、学校の問題であると同時に、家庭の問題であるということができよう。

そこで、私は家庭について考えることによって、今日の学校や教育の問題の原因などについて、考察していこうと思う。

今日の教育には、非行・自殺・登校拒否・家庭内暴力など様々な問題が起きているが、こうした問題は、少なくとも、戦前まではあまりみられなかったものである。

戦前と戦後の家庭の中で大きく変化したと考えられるものの一つに、家制度というものがある。先に述べたような様々な問題と、この家制度の間に、何らかのつながりがあるのかもしれない。私は家庭というものを、家制度を対象として述べてい

きたいと思う。

前に述べたテーマを考察するにあたって、次の文献を選択した。

『アメリカの家族・日本の家族』

増田 光吉 著 NHK ブックス

この文献は、アメリカの家族（家庭）と日本の家族（家庭）の、いわゆる、比較研究書である。アメリカの家族がどのようなものであるかを述べ、日本の家族が実際どのようなものであるか、どう違うのか、その長所や短所、社会的背景なども述べられており、日本の家族というものを、大変よく理解することができる。

また、アメリカと日本の家族の良し悪しを論ずることではなく、比較することに重点が置かれているため、双方を客観的に判断している点も都合がよい。

しかし、この文献の最大の利点は、家制度の存在しなかった国（アメリカ）と存在した国（日本）の家族を比較して、その問題点や家制度の影響などを、よく知ることができるという点にある。

## Ⅱ

アメリカの家庭は、独立と自由の精神を核とした家庭といえよう。

夫婦は、子どもとは独立した存在と考えられ、夫婦だけの時間を過ごし、社会的な拮据の中で、子ども抜きでパーティーなどに、夫婦単位で行動する自由が認められている。いわゆる、夫婦本位の生活を営んでいるのである。

子どもにも、独立した子どもの世界というものが認められており、家庭内のルールに反しない限り自由で、干渉されないのが普通である。しかし、一度ルールに反すると、日頃自由なだけにかなり厳しい処罰を、はっきりとした形で受けることになる。

子どもが成長して青年になると、そこにも、やはり、独立した青年の世界というものが認められている。大人に大人たちだけの集いがあるように、青年にも青年たちだけの集団というものが、社会的に認められているのである。ヒッピーなどは、その典型であろう。

また、デイトに代表されるような、青年の世代に固有の文化や行動様式（ユース・カルチャという）なども、公然と認められている。

老人の生活においても、自由の精神が主張される。老人たちは、子どもと離れて暮らすことが普通である。彼らは、その淋しさを代償として、若い世代に気がねをしたり、依存したりすることなく、自分の生き方を主張できる自由を得るのである。そして、その自由の中で、様々な催しやレクリエーションに積極的に参加したりして、自分なりの生きがいを見出し、余生を楽しむのである。

アメリカの家庭は、パーティーを行なうことが多い。パーティーを通じて多くの人々と接触し、社会に対して家庭の窓を開き、自己や夫婦相互の認識を高める。また、社会に必要なマナーを学びとる。

その他、家庭と社会の接点としての町内会やPTAなどというようなものにも、任意加入方式がとられるなど自由の原則がみられる。

アメリカでは、家族を「子が船出していく港」とみている。従って、親は子どもが独立し、離れていくことを当然のことと考え、それに応じた「独立のしつけ」をするのである。

子どもの方も、家庭生活が夫婦本位であることも手伝って、自分のことは自分で考え、行動しなくてはならなくなる。このように、無意識のうちにも、独立の精神が養われていく状況に置かれているのである。

また、年をとり一人になっても、子どもの独立を当然のことと考えているので、それなりに一人で生活を楽しんでいく、自由や心のゆとりをもっている。

この独立と自由の精神は、まさに、アメリカが過去における長い戦いの末に勝ち得た精神そのものである。

一方、これに対して、家制度下の日本の家庭は、家への拘束とタテの関係を核とした家庭ということができよう。

家制度は、文字通り「家」を第一とする家族制度である。その家の住人は、先祖代々続いた「家」をさらに発展、存続させることを義務づけられた。従って、何よりもまず「家」というものが中心となり、そうした意味で、個人の自由や意見を主張することはタブーとされた。

家の継承を第一とする制度の中で、子どもは「子宝」などと言われ、次代の継承者として、或いは、妻の地位を安定させるものとして周囲から絶大な期待と独特の地位を得ていた。また、嫁・姑の対立などに代表されるように、常に虐待され、耐える立場にあった当時の妻たちにとって、子どもは唯一の心の支えであった。

こうして、家制度の中で子どもたちは、継承者として細かいことまで干渉されるようになり、かつ、母親と心理的に強く結びつくようになった。家庭が子どもを中心としてまわる、子ども本位の体制がここにある。

親、特に母親が細かいことまで干渉する状況の中では、子どもの世界や青年の世界などのように、独立した世界が成立する要素はほとんどない。「家」としてのまとまりを重視するこの制度の下では、そうした世界が存在して、それぞれが個々の立場で主義・主張をもつことは、家の継承に危機をもたらすものと考えられるのが普通であり、そのような意味からすれば、これは、むしろ大変都合のよいことであった。

尤も、こうした状況の中でも、全く独立した子どもや青年の世界というものがなかったわけではない。むしろ、一家のあととり以外の子どもは、自立することが歓迎され、放任されて、独自の世界をもつことも多かった。しかし、それも家計の問題や子たくさんなど、周囲の状況からやむなくしなけりばならなかったもので、意識して行なわれたものではない。

日本人は、家族を「増えていくもの」「拡大していくもの」とみている。

大勢が一つの家に住むことは、一族の繁栄を意味し、家を継承していく上で、大いにプラスとなるというのが、その根本であろう。

こうしたことの例として、老人との同居などが上げられる。家制度の中で老人は、先代として家を守り続けた功労者であった。このことに、敬老の精神や同情などが加わって、老人は子ども同様、家庭の中で独特の地位を占めることとなった。年長者として、或いは、現役として家庭で夫以上に、確固たる地位を占めることもあった。

一家に住む人間が多ければ、当然、家人同士の衝突も多くなる。嫁・姑の対立などは、その代表的なものであろう。当時の嫁は、家に仕える者として、姑らと同居することを前提とした教育を受けた。従って、対立といっても、嫁の方が一方的にがまんするというのが普通であった。世間も、家を保つため、それを当然と考えた。

こうした結果、嫁は一家の主婦として嫁ぎながら、実際にはその権限は姑がち、むしろ、その家の使用人のような形となった。そこには、妻や夫婦の世界などというものは存在し得なかったし、唯一、自分の子どもに対してその愛情が集中したとしても、いたし方ないことであった。

日本には、男尊女卑の伝統がある。この伝統は、夫婦間にも深く根をおろしていた。男は仕事、女は家庭という男女の性別分業のルールも、ここからきているものであろう。

とにかく、男性と女性の間明らかに垣根を築いてしまっていたわけで、男は男、女は女、或いは、夫は夫、妻は妻というように、それぞれの世界に閉じ込めることが多かった。

このように家制度下の家庭は、常にタテの関係で結ばれる家庭で、対話もとぎれがちで、個人の世界というものは、ほとんど存在しなかった。

また、家庭全体としても一家の柱となる男性以外は、あまり外に目を向けることがなかった。女性は無縁のこと、若い男性たちも、必要最小限のことを学問的に学ぶこと以外は、思想的なことで外部に対して目を向けたりして、自分の意見をもつことはタブーとされ、社会に対して貢献することも少なく、非常に閉鎖的であった。

ここで、アメリカの家庭、家制度下の日本の家庭と現在の日本の家庭について総合して考えてみよう。

これまで見てきたように、アメリカでは子どもは、幼い時分から独立のためのしつけがなされている。そして、社会全体もこれを容認し、推進するだけの十分なしつみを形成している。

これに対して日本では、アメリカのように特別に、独立を意識したしつけというものはなされていない。

家制度の下で、母と子が心理的に強く結びついていたというのは、既に述べた通りであるが、時代が変わっても、この意識は全く変わっていないようである。

母親は子どもに献身的に愛を注ぎ、干渉し、何から何まで教え込もうとしている。日本の子どもは、前にも述べたように、元来、甘やかされ易い状況にある。この献身的な愛情がその状況にさらに拍車をかけたのは明らかである。

子どもに対する“しつけ”の場合、日本では、大声でどなったり、静かに言って聞かせたり、心情面に訴えることが主で、アメリカのようにビンタなどの体罰に訴えることは、ほとんどない。これは家制度以来の母と子の心理的結びつきによる、干渉と甘やかしからくる家庭内ルールの欠如、大人と子どもの世界の不分離の代表例ともいえる事柄である。

母親の愛情からくる干渉は、やがて過保護へと膨張し、子どもを自分の創作した世界に閉じ込め、過大な期待と要求を負わせるようになる。

子どもの方も、親に献身的に何でもやってもらえる、ルールを犯しても特に厳しい体罰を受けるわけではない、というのでは、独立心が芽ばえるはずもなく、また個性も高まらない。

こういう状態の中で、情緒不安定な青少年期を迎え、また、社会の自由な空気にあたる機会の増えた子どもたちは、当然、自分自身のコントロールを失いがちである。そして、こうした状況が、非行、自殺、登校拒否や教育ママの塾通い強制などの問題を誘発する最大の要因なのである。

過保護が問題の要因となることは、理解いただけたと思うが、放任についても同じことが言えよう。

過保護と放任は、全く正反対のように思われるが、日本の場合は必ずしもそうではない。仮に放任にするとしても、アメリカのように幼い頃から独立のしつけがなされていれば、その機能はスムーズに働く。しかし、日本の放任は、幼い頃から細かいことまで干渉していながら、ある程度の年齢になったら、ハイ一人でやりなさいという、大変無責任な形である。これでは、過保護と大差なく、結末は同じことなのである。

家制度の下で親の干渉が、子どもや青年の世界を喪失させていると書いたが、親子のつながりが変わっていない以上、これは現在も同じである。だが、中には反発する人もいるかもしれない。子どもの世界はともかく、青年の世代には、日本でもタケノコ族やデイトなどのユース・カルチャアがあるではないか、と。

果たして、そうだろうか。確かに、タケノコ族のファッションは、ユース・カルチャアと呼べないこともない。だが、あれは厳密に言えば、ブティック「タケノコ」という大人と、マスコミという大人が創り出したものである。若者の自発性によるものではない。

また、デイトにしても、アメリカのように公然と認められているとは言い難い。むしろ、日本の中流家庭の大半は、若い男女が親の目を離れて、自由に交際することを望んでいない。

このように、日本では、アメリカのように根本的な意味でのユース・カルチャア

は、今だに存在していない。

アメリカにも、日本のような教育の問題は多い。しかし、決定的に違うのはアメリカの場合は、個人の世界を尊重しているため、その対立が各々の世界の対立として、例えば、親子の対立というように、はっきりとした形としてあらわれる点にある。

日本の場合は家制度以来、個人の世界を認める意識が薄いので、対立が複雑化し問題を助長し易い。

また、日本人は、恥の意識が強く、そうした問題が起こること自体を恥と考えて現実に目を向けなかったり、家庭内のタテ関係という伝統から、家族間の対話の仕方を十分知らなかったりということが多く、これらも問題を助長、複雑化していると考えられる。

家制度下の家庭の社会への閉鎖的状态は、現在でも強い影響を及ぼしている。

家庭と社会の接点の代表として上げられるPTAは、一種の目的団体であるが、日本では、学校や教師に対する単なる圧力団体としての様相を強めている。

これは、家制度下の閉鎖的状态を反映して現在の日本人が今だに、社会の組織を十分に活用する能力を有しきっていないことのあらわれでもあり、PTAについて言えば、自動加入方式による会員の意識低下や、組織内外のタテの関係が、その機能マヒの要因である。

そして、むやみにPTAの力を誇示することが、学校の機能の機械化や教師のサラリーマン化、学校離れ、ひいては塾の問題などをもたらすことになっているのである。

このように、アメリカと日本の家庭や教育の違いの要因が、家制度の有無にあることは、疑いようがない。

### Ⅲ

ここまで、家庭内での意識上の家制度の存在が、いかにも現在の教育の問題を引き起こしているかの如く話を進めてきたが、結論として述べるならば、必ずしも家制度そのものが、直接の原因であるとは言えない。

初めの方で述べたように、家制度が残存していた戦前までは、教育の問題というものは、ほとんどなかった。

確かに家制度下の社会は、現在と比べれば、不自由、かつ不平等であった。しかし、それは、あくまでも現在を基準とした考えであって、当時は、この制度を当然と考え、社会もそれで納得し、各々の役割に満足していた。従って、矛盾が表面に出ずにすんでいた。

しかし、戦後、社会のしくみが急変し、欧米の「自由」な文化が、急速に日本に入り込んだ。それまで束縛されていた人々は、これに目の色を変えてとびついた。ここで、重大なミスを犯したのである。



アメリカに代表される自由は、独立のしつけの存在を土台としている。ところが日本人は自由という表面だけをとらえて、その土台を見落としてしまった。その土台に潜む、厳しいルールや処罰というものをとらえていなかったのである。

戦後の急激な変化は、新しいものを取り入れることばかりに夢中になり、古いものと新しいものを合理的に融合することを怠った。日本人は、家制度という古い土台の上に自由という新しい家を建てた。だが、この家は、年月がたつうちに、徐々に傾き出したのである。

つまり、今日教育問題は、新しい社会に対応した家制度意識の変革を怠った矛盾に、その原因を有するのである。

とにかく、どんな小さなことからでもよい、個々の世界を認め、十分に理解し、独立を意識した教育を展開することが重要である。そのために、日本と欧米の社会の長所を融合するような新しい土台を築くことが、我々の義務であろう。

最後に、本人はなるべく整理したつもりが、書きたいことが多すぎて枚数を大幅にオーバー（減点覚悟）してしまい、要旨がボケて読みづらくなったこと、文献・知識が少なく、独断と偏見に満ちた文章になったことを反省点に挙げて、このレポートを結びたいと思う。

何篇かの力作に触れて、「100人中99人は教師の言うことを理解せず、最後の1人は教師を必要としない」という古代史家ローデのことばを思い出し苦笑せざるを得ないが、一人とはいわず、勉学を必要とする少数者、更には多数者と、問題を共有できるようにするために、筆者もまた、試行錯誤を繰り返すであろう。

## V 展 望

大学は今日、大きな曲り角に立ち至っている。内からも外からもその有効性に疑問が投げかけられている。学問の府としての大学は今日、幻影イリュージョンとなり、単に社会的選抜の最終段階としての役割しか果たさなくなったかにみえる。また、大学の「大衆化」は「学校化」をますます促進し、大人になりきれない多数の若者を無為に収容しているかの観も呈している。また、機構じしんの肥大化にともなう非能率によって、大学はすでに、前世紀の遺物と見まごうかも知れない。

しかし大学は、つねに大学の外部勢力との、また、大学の中に侵入した諸々の研究内的、研究外的強制との対抗の中で、一定の大学理念を保持し

えてきたのである。

事情は、「大学における教員養成」と同様である。教員養成問題は、大学のかかえる最も弱い環である。ここでの教員養成に、高い意味づけとゆたかな実践が蓄積される時、<sup>(54)</sup> その経験はまた、大学教育全体に反映されるであろう。

大学が授業、教養、研究の不可分の統一体であると言フヤスパーズはいふ。<sup>(55)</sup> それら三つが、一つの生きた全体の契機となると、大学はよみかえる。

「それらの目的が孤立化されれば、  
そこに精神性の死滅が始まるのである。」

(ヤスパーズ)

## 註

(1) 中京大学で取得できる教員免許状の種類（学部段階）は、以下の表のようである。

なお、本学の場合、履修は3年次から認められている。

表1 中京大学で取得できる免許状

学 部	学 科	免 許 状 の 種 類	教 科
文 学 部	国 文 学 科	中学校教諭1級普通免許状 高等学校教諭2級普通免許状 //	国 語 書 道
	英 文 学 科	中学校教諭1級普通免許状 高等学校教諭2級普通免許状	外 国 語 (英語)
	心 理 学 科	中学校教諭1級普通免許状 高等学校教諭2級普通免許状 養護学校教諭1級普通免許状	職業指導 養護学校教諭
法 学 部	法 律 学 科	中学校教諭1級普通免許状 高等学校教諭2級普通免許状	社 会
商 学 部	商 学 科	中学校教諭1級普通免許状	職 業
	経 営 学 科	高等学校教諭2級普通免許状	商 業
体育学部	体 育 学 科	中学校教諭1級普通免許状	保健体育
	健康教育学科	高等学校教諭2級普通免許状	
	武 道 学 科		

中京大学『学生便覧』第27号，1980年度

- (2) 過去4年間の3年次学生の6月における教職課程履修者数及びその割合は、以下の表のようである。

表2 教職課程履修者数(3年次6月)とその割合

年度 学部・学科	1977	1978	1979	1980	1980年3 年次生 在学者数	1980年 割合(%)
国 文	129	157	139	125	169	74
文 英 文	77	82	84	68	146	47
心 理	77	71	84	91	123	74
文・全体	283	310	307	284	438	65
法	104	85	68	80	443	18
商	97	73	51	39	736	5
体育	590	693	744	564	587	96
計	1,074	1,161	1,170	967	2,204	44
教職課程履修者の 割合(%)	45	51	51	44		

この表から指摘できる主要な点は、

- ① 教職課程履修者は、全学からみるとき同一学年のほぼ半数である。
  - ② 個別学部に限ってみると、昨年度、文学部(65%)、体育学部(96%)であり、この2学部で、全体の88%を占める。
  - ③ 分けても体育学部は、履修者が多く、ほぼ全員に近い。
- ということである。しかもこれらが、註(1)で述べたように、取得できる教員免許状が現在の種類の下である。

- (3) 国立教育研究所が行なった「教育原理」に関する全国大学実態調査においても、教育学教養と、「教育原理」との関係のあいまいさが、指摘されている。

「科学としての『教育原理』と免許法上の『教育原理』との関連がいずれも今なおあいまいなものである」『国立教育研究所紀要 第97集 教員免許科目「教育原理」のカリキュラム開発に関する研究』1980年、59—60ページ。

従って目的が不確定であるためにその内容についても大すじの意見の一致がみられないのが現状である。

ために、「教育原理」のとらえ方は、「一般教養の一環としての位置づけを重視する立場と、専門教育としての性格を強調する立場とに大きく分類することができる」同書、99ページ。

従って「教育原理」の性格をめぐる問題は、つぎのようにとらえられよう。

「『教育原理』を一般教育として位置づけるか、あるいは専門教育として位置づけるか、また、専門教育として位置づけた場合でも、教師としての知識、技術の修得や精神形成を内容とする教員養成に比重を置くのか、あるいは教育学研究入門を内容とする教育研究に比重を置くのか、また、指導内容を担当者の専攻領域を中心に構成するのか、あるいは、全般的な内容にわたるべきか。」などの問題である。同書、107ページ。

- (4) 日本教育学会ではこの10年間、大学教育、教師教育との関わりで、教育学教養問題を大会における課題研究・シンポジウムの形態で扱ってきた。1970年以降のテーマを、(A) 大学教育をめぐる問題、(B) 教育学教養をめぐる問題、(C) 教員養成・教師教育をめぐる問題に大別して年次別に整理してみると次表のようになる。

表3 日本教育学会における教育学教養問題

大会年数	(A)大学教育をめぐる問題	(B)教育学教養をめぐる問題	(C)教員養成・教師教育をめぐる問題
1970 (29)		課題研究＜教育学教育＞ 教師のための教育学 教育学研究者のための教育学 市民的教養としての教育学	
1971 (30)	課題研究 ＜大学教育の問題(1)＞ A 大学における教育課程の諸問題 国立総合大学教育学部の教育課程 教員養成の教育課程 カリキュラム改革諸案と学問論の展望		課題研究 ＜大学教育の問題(1)＞ B 教員養成の問題 教育系学部におけるカリキュラムの特徴
1972 (31)		課題研究 ＜大学教育の問題(1)＞ 専門教育としての教育学教育	
1973 (32)	課題研究 ＜大学教育の問題＞ 文化構成原理と戦後大学の理念 大学の大衆化と学生の教養		
1974 (33)			課題研究 ＜大学教育の問題＞ 宮城教育大学における教員養成カリキュラム

年次 回数	(A)大学教育をめぐる問題	(B)教育学教養をめぐる問題	(C)教員養成・教師教育 をめぐる問題
1975 (34)		課題研究＜教育学教育の現 状と課題＞ 私の教育学教育（発表4）	
1976 (35)		課題研究＜大学における教 育学教育の現状と課題＞ 一「教育原理」の教育を中 心として一 教育学部を設置していな い大学における「教育原 理」のあり方 「幼稚園教諭」教育のた めの「教育原理」のあり 方 「教育原理」の指導法を めぐって	
1977 (36)		課題研究 ＜教育学教育と教育実践＞ （発表4）	課題研究 ＜教師の任務と課題＞ 「教師教育」の視角から 課題研究＜私学の問題＞ 私立大学における教師教 育
1978 (37)			シンポジウム＜教師教育の 当面する課題＞ 東京学芸大学の現状から 専門職論の立場から 私学の立場から 教育実践の観点から
1979 (38)			課題研究＜教師教育の改善 に関する実践的諸方策につ いての研究＞ （発表4）
1980 (39)			課題研究 ＜教師教育に関する研究＞ 研究の経過と今後の課題 教師の力量形成に関する 事例研究 教育実習の改善に関する 調査研究 初任者研修の改善に関す る調査研究 中等学校教員の養成史 諸外国における教師教育 の現状と改革動向

向山浩子「教師教育問題と日本教育学会」  
日本教育学会教師教育に関する研究委員会編『教師教育問題に関する資料集（その1）』  
1980年を参考にして作成。

本表からみるかぎり、70年代初頭には、問題は大学教育いっぱんをめぐって、中葉に、教育学教養をめぐると問題が、後半には、教師教育問題が、その専門性との関係で論じられてきたことが読みとれる。

- (5) 新制大学理念の導入にあたって恐らくは中心的役割を果たしたであろう南原繁は、専門的教養が、学問全体の位置づけの要にあることを次のように述べている。

「学問の研究は普遍的教養の基礎の上にそれ自身ひとつの中心を持たねばならぬ（中略）しかし、重要なのは、それらは全体につながる有機的部分であって、大学における学問研究の方法は、一切の学問の全体的連関についての正しい認識から生れるということである。諸君は常に自己の専門とするところが全体の中で占める位置を知り、常に全体との調和ある構造に結びつけることを心がけねばならぬ。これは一般的にいて、高い教養の問題である。特殊の研究にのみ従事して、普遍的教養という大切な仕事を怠るがために、かえって自己の専門の学に対する興味と自信を失い、学徒本来の使命をも没却するに至るのである。」南原繁「大学と学問——入学式における演述——」（1948年4月12日）『文化と国家』下東京大学出版会、1968年、253—254ページ。

- (6) 戦後の教員養成制度発足にあたって指導的役割を果たした教育刷新委員会の中に教員養成に際して、学問的教養の意義を重視する者（天野貞祐ら）＜アカデミシャンズ＞と、教師の専門性の意義を重視する者（倉橋惣三ら）＜エデュケーションリスト＞との二つの意見が存在し、両者の見解の一致は最後まで見出されなかったようである。山田昇「教師の教養をめぐると教育刷新委員会の論議」海後宗臣編著『戦後日本の教育改革 8 教員養成』東京大学出版会、1971年、160ページ。

一般教養、専門教養、教育学教養三者の関連構造は、戦後の教育刷新委員会の議論の中でも意見の一致を見ず、これら三者の「真の統合は、今日もなお課題」として残されているのである。山田昇「教育刷新委員会におけるアカデミシャンズとエデュケーションリスト」『和歌山大学教育学部紀要——教育科学——』第20集、1970年参照。

- (7) 筆者が、「大学と教育学教養」と題したのも、「大学における教員養成」問題は①大学教育はどうあるべきか、という問題と②教員養成はどうあるべきかという問題との結節点に位置していると考えからである。

なお、「教員養成」問題一般が今日なお大きな問題をなしているのは、「教員養成の目的、制度、内容、方法（が）学校教育の全体系の結節点の位置を占め（中略）、まさにそのゆえに、戦後の教員養成制度の改革は、一見特殊な問題のようにみえながら、実は戦後日本の教育改革の集約点をなしている」からにはほかならない。海後宗臣、『教員養成』、546ページ。

- (8) 大学の教員養成部門という場合、国立総合大学の教育学部、教員養成を目的とする大学・学部、及び、国公立大学の教職課程が含まれるが、本稿では、問題

を，私立大学の教職課程に限定する。

- (9) 「大学における教員養成」の含む問題性は，設置者別を問わず共通する点が多いが他面で，大学設置形態別に個有の問題も見落せない。鈴木慎一「私立大学における教員養成」日本教育学会『教育学研究』第40巻，第2号，1973年，31ページ参照。
- (10) 国立教育研究所，前掲書を参照。
- (11) ヤスバース，森 昭訳『大学の理念』理想社，1955年，81ページ。
- (12) Jaeger, Werner., *Paideia—Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin, 1934.

なお，イエーガーのパイディアに関しては以下の文献参照。

石山脩平「イエーガーの希臘教育史観について——希臘教育史の国家主義的新解釈——(1)～(4)東京文理科大学教育学会編『教育学研究』第6巻，7, 8, 11, 12号，1937年。

勝田守一「イエーガーの『パイディア』」『勝田守一著作集6 人間の科学としての教育学』国土社，1973年，333ページ。

宮沢康人「文献学と教養の理念」『研究室紀要』第4号，東京大学教育学部教育史・教育哲学研究室，1977年，106ページ。

小峰総一郎「パイディアを読む」同紀要，第5号，1979年，90ページ。

- (13) Jaeger, a. a. O., SS. 23—159.
- (14) 徳の教育可能性を述べるソフィストたち，とり分けプロタゴラスの教育学上の意味は大きい。

文学的教科（文法 *Grammatik*，修辞法 *Rhethorik*，弁証法 *Dialektik*）は，会話を通して人間の精神を解放すると考えられた。『プラトン全集8 プロタゴラス』岩波書店，1975年，148ページ。

なお，グウィン，小林雅夫訳『古典ヒューマニズムの形成』創文社，1974年，岡田渥美「教養」松島鈞，市村尚久他編著『現代教育問題史——西洋の試みとの対話を求めて——』明玄書房，1979年，など参照。

- (15) ヘーゲルは教養を静的にはとらえず，教養の現象と本質とを区別しながら同時に統一していく動的把握を行っている。

「教養を身につけること，実体的生活の直接態から苦勞して脱却することは，けだし，いつも次のことをもって手始めとなさざるをえぬであろう。即ちもろろの普遍的な原則と見地とを獲得すること，先ずもって事柄一般の思想にまで努力して向上すること，そうしてこれに劣らず，事柄を支持するにも反駁するにも理由をもってすること，また具体的で豊かに充実した内容を諸限定にしたがって把握すること，さらにこの内容についてしっかりした決定とまじめな判断をくだすすべを心得ること，こういうことをもって始まらざるを得ぬであろう。」ヘーゲル，金子武蔵訳『精神の現象学』上，岩波書店，1971年，6ページ。



ヤスパース『大学の理念』の訳者、森 昭 は、「教養」はむしろ、ビルドアップの状態に注目した訳語であり、その作用に注目する際には、「陶冶」がふさわしいと述べ、同じ教養の意味の二側面に注目している。

- (16) 近代社会の中で、自由で個性的な人格が、市民の新しい共同体の主体的な構成要素たらんとして、現実には立ち向かい、自由なる個性を受け容れようとしなないドイツの後進的現実に突き当たったとき、＜教養＞の理念自体が、閉ざされ、＜個人化＞＜内面化＞してくる。池田浩士『教養小説の崩壊』現代書館、1979年、151ページ。

- (17) 勝田守一「学問と実践」『教育と教育学』岩波書店、1970年、485ページ。

- (18) ヤスパース、前掲書、75ページ。

- (19) 同、76ページ。

- (20) 同所。

- (21) 同、98ページ。

- (22) 同所。

- (23) 同、103ページ。

なお、潮木守一「ウェーバー社会学とヤスパースの『大学の理念』との内的関連性——教育共同体の構造類型について——」日本教育学会『教育学研究』、第38巻第2号、1971年、参照。

- (24) ヤスパース、前掲書、106ページ。

- (25) 同、107ページ。

- (26) 同、106ページ。

- (27) 同、73ページ。

- (28) 同、95ページ。

- (29) 1980年5月1日現在の大学446校、短期大学517校各々の就学者数、大学1,835,304人、短大371,125人。大学進学率は31.9パーセント、短大等も含めた、全高等教育進学率は37.4パーセントである。（文部省大臣官房課、学校基本調査による）

- (30) 海後宗臣・寺崎昌男編著『戦後日本の教育改革 9 大学教育』東京大学出版会1969年、166ページ。

- (31) 高等教育の量的拡大と、それに伴う質的变化を、大衆化ととらえ、大学類型がエリート型→マス型→ユニバーサル型へと変化することを述べたマーチン・トロウの大学把握は示唆に富んでいる。次表参照。

しかし、エリート型からマス型への段階移行の、つまり大衆化を担った高等教育機関は、アメリカの場合「国有地交付大学」、日本の場合、「旧＜私立＞専門学校」という、伝統的大学とは異なった高等教育機関である。この旧私立専門学校——のちの私立大学——という、「授業料収入に経営基盤をおく、その意味でつねに『ハングリー』な、つねにより多くの学生を求め、量的拡大を志向せずにはいない、高等教育機関」の存在が、「(大学) 大衆化の『日本的構造』」を特徴づ

表4 高等教育制度の段階移行

高等教育制度の段階	エリート型
全体規模（該当年齢人口に占める大学在学率）	15%まで
該当する社会（例）	イギリス・多くの西欧諸国
高等教育の機会	少数者の特権
大学進学要件	制約的（家柄や才能）
高等教育の目的観	人間形成・社会化
高等教育の主要機能	エリート・支配階級の精神や性格の形成
教育課程（カリキュラム）	高度に構造化（剛構造的）
主要な教育方法・手段	個人指導・師弟関係重視のチューター制・ゼミナール制
学生の進学・就学パターン	中等教育修了後ストレートに大学進学，中断なく学習して学位取得，ドロップアウト率低い
高等教育機関の特色	同質性（共通の高い基準をもった大学と専門分化した専門学校）
高等教育機関の規模	学生数2,000～3,000人（共通の学問共同体の成立）
社会と大学との境界	明確な区分 閉じられた大学
最終的な権力の所在と意思決定の主体	小規模のエリート集団
学生の選抜原理	中等教育での成績または試験による選抜（能力主義）
大学の管理者	アマチュアの大学人の兼任
大学の内部運営形態	長老教授による寡頭支配

にともなう変化の図式

→ マ ス 型	→ ユ ニ バ ー サ ル 型
15%以上～50%まで	50%以上
日本・カナダ・スウェーデン等	アメリカ合衆国
相対的多数者の <b>権利</b>	万人の <b>義務</b>
準制約的（一定の制度化された資格）	開放的（個人の選択意思）
知識・技能の伝達	新しい広い経験の提供
専門分化したエリート養成＋社会の指導者層の育成	産業社会に適応しうる全国民の育成
構造化＋弾力化（柔構造的）	非構造的（段階的学習方式の崩壊）
非個別的な多人数講義＋補助的ゼミ，パート・タイム型・サンドイッチ型コース	通信・TV・コンピュータ・教育機器等の活用
中等教育後のノンストレート進学や一時的就学停止（ストップアウト），ドロップアウトの増加	入学時期のおくれやストップアウト，成人・勤労学生の進学，職業経験者の再入学が激増
多 様 性（多様なレベルの水準をもつ高等教育機関，総合制教育機関の増加）	極 度 の 多 様 性（共通の一定水準の喪失，スタンダードそのものの考え方が疑問視される）
学生・教職員総数30,000～40,000人（共通の学問共同体であるよりは頭脳の都市）	学生数は無制限的（共通の学問共同体意識の消滅）
相対的に希薄化 開かれた大学	境界区分の消滅 大学と社会との一体化
エリート集団＋利益集団＋政治集団	一般公衆
能力主義＋個人の教育機会の均等化原理	万人のための教育保障＋集団としての達成水準の均等化
専任化した大学人＋巨大な官僚スタッフ	管理専門職
長老教授＋若手教員や学生参加による“民主的”支配	学内コンセンサスの崩壊？ 学外者による支配？

マーチン・トロウ，天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』

東京大学出版会1976年，195-196ページ。なお表は訳者作成。

けている。天野郁夫「高等教育の発展段階説と制度類型論」『大学史研究』第1号, 評論社, 1979年, 6ページ。

- (32) 宮沢康人「アメリカ的大学目的観の生成 ——Veysey の著書を中心に——」『大学史研究』, 35ページ。

- (33) その意味で, 科学の外部史, 社会史が有効な接近方法を与えている。中山茂『歴史としての学問』中央公論社, 1974年, 参照。

- (34) 戸坂潤「現代科学教育論」『戸坂潤全集』第1巻, 勁草書房, 1966年, 332-333ページ。

なお戸坂潤の学問論, 教養論については, 田中孝彦「戸坂潤の大学・学生論」五十嵐頭編著「国民教育としての大学論」所収 『東京大学教育学部紀要』第14巻 1974年, 参照。

- (35) 海後・寺崎, 『大学教育』, 169ページ。

- (36) ヤスバース, 前掲書, 93-94ページ。

- (37) 勝田守一「教育の概念と教育学」『教育と教育学』, 74ページ。

- (38) 高木太郎「教員養成の視点」『岩波講座 現代教育学18 教師』岩波書店, 1961年, 132ページから想を得ている。

- (39) 近年, 「教員養成」という機能を示す概念にかわって, 専門職としての教師に求められる能力, 資質を育成するという視点から, 「教師教育」という用語法がひんばんに使われる。

吉本二郎「大学・教師教育・教育学教育」大浦猛, 長尾十三二, 吉本二郎編著『大学と教育学教育』第一法規, 1977年,

津布楽喜代治「教師教育の現状と課題1 教員養成から教師教育へ」『学校経営』第一法規, 1973年9月号,

真野宮雄「教師教育の現状と課題13 教育改革と教師教育」同, 1974年10月号,

国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編『教師教育の現状と改革——諸外国と日本——』第一法規, 1980年,

広島大学大学教育センター 教師教育プロジェクト「教師教育カリキュラムの研究(1)」『大学研究ノート』第27号, 1977年,

など参照。

なお筆者は, この用語法は, 大学教育の独自の意味と役割を軽視しかねないので, むしろ教員の現職教育にかぎって用いた方が適切であると考ええる。

- (40) これらは個々の要素に分解できない。教師は, 教育内容研究とこどもの発達研究を教育実践をとおして検証するという教育学的実践者たることが求められるからである。堀尾輝久「現代における子どもの発達と教育学の課題」『岩波講座 子どもの発達と教育1 子どもの発達と現代社会』岩波書店, 1979年, 302ページ。

- (41) たとえば、「教師の実践と教師教育」（座談会），日本教育学会『教育学研究』第40巻，第2号，1973年。「教師になるために設けられた単位というのが，一番役に立ちませんね」（163ページ）という率直な指摘は，教育学教育に関わる者すべてに，重い課題を投げかけている。
- (42) 宮沢康人「親子関係と『しつけ』の変貌」『現代教育問題史』，131ページ。
- (43) 勝田守一「教育学とは何か」『教育と教育学』，44ページ。  
「子どもを育て，発達させる技術としての生い立ちをもち，再びそこに帰っていく，そして，その過程で，認識を媒介にしていく，その認識的側面を私たちは，すぐれた意味で教育学として要求しなくてはならない。」
- (44) 学習の対象としての教育にとどまらず，研究の対象としての教育もまた，研究する側に，「自己の内側から，自分の外部に設定された教育という対象への視点を規定し直させる。」この指摘は，学ぶ側の学生の，教育認識の深化，にも妥当するはずである。大浦猛「教育と教育学の間」『大学と教育学教育』，30ページ。
- (45) ヘーゲル『精神の現象学』，45ページ。
- (46) 汐見稔幸『『日本の子ども・青年研究会』の課題と方法をめぐって』日本の子ども・青年研究会，1978年，参照。
- (47) 海後宗臣，『教員養成』，561ページ。
- (48) 「教師の実践と教師教育」（座談会）『教育学研究』第40巻，第2号，1973年，要約は筆者が行なった。
- (49) アメリカでは，親としての役割の学習をとおして，新しい親子関係を創造しようとする試みもあらわれている状況である。トマス・ゴードン，近藤千恵訳『親業』サイマル出版会，1977年。
- (50) 長尾十三二「教育学とその教育」『大学と教育学教育』，45ページ参照。
- (51) 海後宗臣，『教員養成』，561ページ。
- (52) 長尾十三二，前掲書，44ページ。
- (53) 西洋の近代ブルジョワ家族は，外社会に対して強い自立性を保持し，こどもを外社会ときびしく隔てる中で，子どもに対する集中的な統制を行なった。これがリースマンのいう「内部志向型」の性格＜近代的自我＞の成立をうながした社会史的条件であった。リースマン，加藤秀俊訳『孤独な群衆』みすず書房，1964年参照。これに対して日本では，「家」のような，「社会」と「個人」との間に位置する＜中間集団＞の自立性が，欧米と比べてきわめて弱いものであることが指摘されている。作田啓一『恥の文化再考』筑摩書房，1967年参照。
- (54) たとえば 武田忠「教員養成大学における教育学教育の実践」寺崎昌男，田中征男編著『講座日本の学力 別巻1 大学教育』日本標準，1979年，324ページ。また，教育科学研究会，大学教育分科会の諸論稿「大学における教育の仕事」『教育』363号・1978年10月，380号・1980年1月，391号・1980年11月など参照。
- (55) ヤスパース，前掲書，86ページ。